

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA COM FONTES HISTÓRICAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA NO PROEJA

RESEARCH CONTRIBUTIONS WITH HISTORICAL SOURCES TO HUMAN FORMATION IN PROEJA

Adão José Bourguignon Vedova **1**

Maria José de Resende Ferreira **2**

Alex Jordane de Oliveira **3**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo **1**

Instituto Federal do Espírito Santo (2019).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6124495976918328>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9026-3781>.

E-mail: ajbvedova@gmail.com

Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (1990). **2**

Especialista em História do Brasil (PUC/MG) e em Educação Profissional Técnica

Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(CEFETES). Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico

para a Educação Técnica e Profissional Hector A.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0930511555702384>.

E-mail: majoresendef@gmail.com

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais **3**

(2000), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007)

e doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4757448370149537>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8666-3275>.

E-mail: alex.jordane@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede e objetiva analisar as contribuições da oficina de práticas de pesquisas com fontes históricas para a formação e atuação profissional dos discentes do Proeja. Como aporte teórico, foram tomadas as bases conceituais do campo Trabalho e Educação e o disposto no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007). Foram cotejados os conceitos do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como eixo formativo em interlocução com os estudos freireanos. Operou-se metodologicamente pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e das orientações da pesquisa intervenção. Após a produção, implementação e validação da intervenção pedagógica, verificou-se que as atividades contribuíram na formação acadêmica dos discentes e auxiliaram na melhor compreensão de conteúdos e temáticas relativas ao curso e no protagonismo dos estudantes no âmbito da atuação profissional.

Palavras-chave: Trabalho. Pesquisa. Fontes Históricas. Proeja.

Abstract: This paper presents the results of research carried out during a Master's degree in professional and technological education in network and aims to evaluate the contributions of the workshop on research practices with historical sources for the formation and professional experience of Proeja students. The theoretical basis used is the conceptual elements of the field of Work and Education and Proeja's Base Document (BRASIL, 2007). We studied the concepts of work as an educative basis and of research as a formation basis, intertwining them with concepts of Freirean research. Methodologically, our reference was the qualitative research and following interventionist research guidelines. After the production, implementation, and validation of the pedagogical intervention, we found that the activities contributed to the students' academic formation, allowed a better understanding of the course's content and related themes, and helped students on taking more predominant roles within the scope of professional activities.

Keywords: Work. Research. Historical Sources. Project.

Introdução

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de analfabetismo das pessoas acima dos 15 anos em 2019 era de 6,6% da população, o equivalente a 11,0 milhões de brasileiros. O problema será ainda maior se considerarmos os índices de analfabetismo funcional, visto que, na mesma pesquisa citada, foi constatado que 32% da população não tinha concluído o ensino fundamental e 51% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo (IBGE, 2019).

Diante desses dados desoladores e da atual política de desmantelamento do sistema educacional público, sob a égide do projeto neoliberal, é nosso desafio persistir na defesa da garantia e da efetivação do direito social da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade para todos os brasileiros, conforme preconiza a Constituição Federal, como também assegurar “[...] a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Necessário ainda considerarmos, nesse cenário, a crise sanitária instalada com a pandemia do Coronavírus Sars-CoV-2 (covid-19) que dizima cotidianamente milhares de vidas humanas e a crise estrutural e cíclica do capitalismo, momento em que o capital financeiro especulativo vem ocasionando a destruição das políticas sociais e a desregulamentação do papel do estado na relação capital e trabalho, efetivada com base na reforma trabalhista e no aviltante índice de desemprego. Na esteira dessa realidade, importa, outrossim, denunciar as ameaças ao estado democrático de direito e a ascensão dos grupos políticos de ideologia neofascista ao poder.

Diante desse trágico cenário de crises – política, social, econômica e sanitária –, as iniciativas de refletir acerca da realidade brasileira e da função social da escola pública tornam-se prementes aos educadores comprometidos eticamente com a educação pública, de qualidade e socialmente reconhecida para todos os brasileiros.

No campo das reconhecidas contradições de ordem econômica, política, sociocultural e também ético-política, aos educadores torna-se cada vez mais indispensável fazer valer o compromisso histórico, tendo como parâmetros a afirmação dos fundamentos da educação na condição de prática da liberdade e ato político, que precisam estar comprometidos com os permanentes processos de produção de conhecimentos, mediatizados pela relação dialética e interativa entre sujeitos engajados politicamente, capazes, portanto, de refletir para intervir e transformar a realidade.

Consiste-se em um processo no qual a apreensão da realidade ocorre para além do conhecimento acumulado de forma fragmentada, estéril, mecânica e linear. Haja vista tratar-se, na verdade, de um processo orgânico que desvela a complexidade do movimento em sua totalidade social reconhecida. São contradições que fazem da escola pública um espaço de permanentes disputas políticas, por vezes, marcadas pela ingênua ou conformada ausência de politicidade de educadores, assim como pelo oportunismo, casuísmos e jogos de interesses que obscurecem a possibilidade de um projeto de escola pública e educação libertária e, per se, acabam por referendar práticas antidemocráticas do processo educativo.

Nesse entendimento, situamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído com base nas lutas históricas dos trabalhadores e diferentes segmentos da sociedade civil organizada na defesa de uma formação que objetivasse romper com a ênfase dual da escola brasileira. O programa foi implementado em 2005, no intuito de integrar a Educação básica de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Profissional (EPT).

Conforme as orientações do Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), o Programa contempla a elevação da escolaridade com profissionalização a fim de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade, ante a proposição de um currículo integrado, representando, assim, uma conquista das lutas pelo direito à educação e de “resistências à lógica fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas anteriormente” (RAMOS, 2011, p. 106).

Oliveira e Scopel (2016), ao fazerem uma retrospectiva de uma década da implementação do Programa, destacam que, em função da disputa entre projetos societários e correlação de forças na sociedade, o Proeja ainda não se materializou como política pública nos institutos federais, *locus* privilegiado de sua implementação. Para as autoras, existem evidências de que a efetivação do Programa se faz mediante ações individuais e não decorrentes de ação política institucional.

No Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *campus* Vitória, as vivências iniciais com os educandos da EJA foram experienciadas por meio da oferta do Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT), ainda em 2001, sob a vigência do Decreto nº 2.208/97. Em 2007, ampliou-se o número de vagas com a implementação do Proeja e atualmente a oferta segue com os cursos técnicos integrados em Metalurgia, Segurança do Trabalho, Hospedagem e Guia de Turismo.

Todavia, apesar da inserção orgânica do Proeja nesse *campus*, detectamos as dificuldades da gestão do Ifes no avanço da oferta em outros *campi*. A não adesão ao programa dificulta a sua capilaridade em toda a região capixaba e desconsidera, desse modo, os marcos legais que instituem a oferta do Proeja (BRASIL, 2006, 2008), o disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional – 2019-2024 (IFES, 2019) e no atendimento ao Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O artigo tem o intuito de analisar as contribuições da oficina de práticas de pesquisas com fontes históricas para a formação e atuação profissional dos discentes do Proeja. Contextualiza os embates e os tensionamentos da sua oferta do Proeja no Ifes. Na sequência, faz uma reflexão acerca dos princípios e das concepções que abarcam o Programa com base nos preceitos apontados no Documento Base do Proeja – Trabalho e Pesquisa, para problematizar essa política pública implementada na perspectiva da garantia do direito à educação para os sujeitos da EJA. A seguir, sustentada pela abordagem qualitativa e pelos pressupostos da pesquisa intervenção, discute as ações constitutivas da intervenção pedagógica – oficinas com fontes históricas com os estudantes do curso integrado de Guia de Turismo do Proeja – e encerra reafirmando a necessária defesa do projeto de educação humanizadora, libertária e emancipatória para as classes populares.

O trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento da formação e o pensamento freireano

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), expõe os princípios e as concepções epistemológicas e filosóficas que fundamentam o Programa, entre os quais cotejamos os eixos trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação para problematizar as bases fundentes dessa política pública para os sujeitos da EJA.

O trabalho concebido na sua dimensão tanto ontológica – como condição do processo de humanização do ser – quanto histórica, nas suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo do tempo, expressa a condição ontológica do ser humano. Para Kosik (1976, p.184), o trabalho é “[...] procedimento ou ação em que de certo modo se constitui a unidade do homem e da natureza na base da sua recíproca transformação: o homem se objetiva no trabalho, e o objeto, arrancado do contexto natural original, é modificado e elaborado”.

Segundo Marx e Engels (2007), o ser humano, por meio do trabalho, modificou a si mesmo e o ambiente que o cerca, na busca da manutenção da vida comunitária.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, o, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil a própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

Embasados nos pressupostos marxiano e gramsciano de que o homem, na qualidade de ser social, se faz no e pelo trabalho, compreendemos que suas dimensões se fundamentam nos diferentes elementos necessários à vida humana. E, ao considerar essas múltiplas dimensões, torna-se uma categoria central para a formação humana, como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser da práxis, ação e reflexão.

Nesse entendimento, toma-se, então, a concepção do trabalho formativo ou educativo – o trabalho como princípio educativo – no que se refere às técnicas didáticas ou metodológicas no processo de ensino e de aprendizagem, bem como num princípio ético e político, tais quais refletem os pesquisadores do campo de estudos e pesquisa Trabalho e Educação.

Decerto, uma vez consideradas as dimensões ontológica e histórica do trabalho, como princípio educativo, importa enfatizar que essa concepção ultrapassa o seu sentido estritamente econômico da inserção no mercado por meio do emprego e se consolida como uma proposta de formação integral. Também nos remete à historicidade da oferta do ensino médio no Brasil, seu enfrentamento e tensão na sua dupla função: propedêutica e profissional, conforme preconiza a divisão social e técnica do trabalho.

No campo educacional, na atualidade, essa disputa é respondida pelo Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que possibilitou a retomada legal da articulação entre a educação profissional e o ensino médio por meio da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na sua forma integrada, voltada para a formação humana integral, na perspectiva da omnilateralidade e da politecnia (MANACORDA, 2010).

Essa concepção diz respeito a uma formação “[...] política, social, cultural, ética e estética, oposta a um treinamento unilateral e instrumental do aprender a fazer, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social e técnica do trabalho [...]” (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 284).

A perspectiva dual que caracteriza essa oferta educativa foi analisada pelo teórico Antonio Gramsci (1982), ao se contrapor à organização e à função da escola italiana de sua época, a qual era diferenciada entre os grupos sociais, com currículos pragmáticos e especializados. Segundo esse autor,

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2014a, p. 49).

Esse estudioso defendia uma escola única “[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2014b, p. 34). Ao fazer a crítica do caráter de classe da escola burguesa, a proposta escolar de Gramsci (2014a) afirma a concepção de politecnia na construção de uma escola:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando lhes um novo conteúdo. [...] Num novo contexto de relações entre a vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 2014b, p. 40).

Para esse pensador, a escola constitui-se como um dos espaços privilegiados de acesso ao conhecimento sistematizado para as classes populares e o trabalho como princípio educativo, como uma categoria essencial para a sociabilidade humana. Defendia que a proposição de uma escola unitária indicava o início de “[...] novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novo conteúdo” (GRAMSCI, 2014b, p. 40-41).

O trabalho, nesse entendimento, não é visto como uma atividade específica do processo produtivo, e sim como “[...] a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 2014b, p. 43).

Os estudos de Gramsci do sistema educacional italiano e a reflexão acerca da escola unitária, à sua época, dão-nos pistas importantes para nossas análises no campo da EPT no Brasil. Assim, pensar o trabalho como princípio educativo (KUENZER, 1989; 1992) é resgatar essa perspectiva original de criação do homem por meio do trabalho. Segundo Ramos (2010, p. 69), o trabalho, nesse viés conceitual,

[...] está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação.

Moura (2007) corrobora essa assertiva e avança na reflexão, ao afirmar que há um entendimento entre os vários pesquisadores do campo Trabalho e Educação de que uma solução transitória e viável é a proposição de um

[...] ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (MOURA, 2007, p. 19).

O objetivo é a concepção de um ser integral, um homem (mulher) pensado para ser “socialmente competente, um sujeito político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história” (BRASIL, 2007, p. 24).

A formação humana integral é uma luta histórica pelo fim da fragmentação do ser humano, da educação, da sociedade, com ênfase na apreensão dos conhecimentos sistematizados e produzidos ao longo da história da humanidade, com o objetivo de alinhar conhecimentos específicos e gerais, em que o trabalhador se aproprie dos fundamentos científicos e tecnológicos das técnicas produtivas, associadas à teoria e prática.

Outro princípio cotejado, mediante os arcabouços epistemológico e filosófico postulados para o Proeja (BRASIL, 2007), é a proposição da pesquisa como fundamento da forma-

ção. Essa concepção implica investigar e agir simultaneamente com os envolvidos no processo educativo. É compreendida, assim, como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, bem como contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos (BRASIL, 2007).

De acordo com a proposição da pesquisa como formação e problematização, docentes e educandos, por meio da ação dialógica, tornam-se investigadores críticos, propiciando um constante ato de desvelamento da realidade e de compreensão do mundo (FREIRE, 2016). Nessa lógica, o objetivo da educação é a conscientização da realidade, por meio de uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. Para isso, é preciso que

[...] a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 1979, p. 21-22).

A respeito da construção do conhecimento com base na concepção apontada por Freire (2017) – educação problematizadora e emancipatória –, os educandos devem ser sujeitos da produção do saber. Assegura que ensinar exige pesquisa e “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017, p. 25). Tal situação exige uma postura ético-política e pedagógica do educador comprometida com a construção do conhecimento reflexivo, crítico e emancipador dos sujeitos envolvidos no ato de educar. Esse educador ainda nos alerta acerca do caráter dialético e dialógico na produção do conhecimento:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2017, p. 30).

Influenciado pela pedagogia da transformação de Paulo Freire, Demo (2011) concebe o conceito de pesquisa como indissociável do processo educativo, ao defender que a pesquisa se constitui em um princípio científico e educativo, base da educação escolar, e deve constituir uma atitude cotidiana nas práticas educativas e nas relações educador e educando.

Demo (2011) questiona o poder transformador da educação, que, se mantido nessa perspectiva tradicional, impede o estudante da construção da própria história. Destaca, ainda, que a educação não é só ensinar, instruir, treinar e domesticar, mas sobretudo formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico, reflexivo e comprometido com a sua realidade (DEMO, 2011a, p. 20). Para esse autor,

[...] não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo desse questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não pode reduzir-se à outra. Nenhum fenômeno histórico é mais característico do questionamento reconstrutivo do que o processo emancipatório, não apenas em seu ponto de partida, mas principalmente como marca permanente do processo (DEMO, 2011a, p. 10).

A compreensão emancipatória da educação, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos (DEMO, 2011a). O educar e o pesquisar são processos coincidentes, visto que se postam contra a ignorância, valorizam o questionamento, se dedicam ao processo reconstrutivo, incluem a confluência teoria e prática, se opõem à condição do sujeito como objeto, condenam a manipulação e a mera cópia (DEMO, 2011a).

Pelo movimento da pesquisa, a construção do conhecimento é realizada diariamente pelo ato de pesquisar, por meio de um processo de descoberta, criação e questionamento que nunca se esgota. Nesse sentido, Demo (2011a) assegura que educar pela pesquisa é também estimular o estudante à curiosidade pelo desconhecido, incitá-lo a procurar respostas, a ter iniciativa, a compreender e iniciar a elaboração das próprias ideias. Destaca, ainda, que não se trata de fazer de cada estudante um pesquisador profissional, e sim

[...] um profissional pesquisador, quer dizer, que sabe manejar as virtudes metodológicas e sobretudo pedagógicas da pesquisa. Para renovar adequadamente os reptos profissionais num mercado escorregadio e submetido a processos violentes e geralmente muito dúbios de inovação, é fundamental saber reconstruir a proposta profissional. Os conteúdos se consomem no tempo, enquanto a habilidade de saber pensar necessita manter-se viva, mais que nunca. Se não sabe pesquisar, não sabe questionar. Não sabendo questionar, não sabe ultrapassar os impasses inevitáveis que toda profissão encontra em sua prática. Assim, o mais importante hoje na pesquisa não é o manejo de instrumentos metodológicos, mas o manejo dos desafios inovadores e por vezes surpreendentes da vida. Saber pensar é ótimo para o mercado, mas é ainda mais essencial para a vida (DEMO, 2001, p.9-10).

Diante do entendimento do processo emancipador da pesquisa como princípio científico e educativo, Demo (2011b) defende que, nesse processo de emancipação,

[...] se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto [...] pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 2011b, p. 43)

Decerto, compreendemos a pesquisa como instrumento didático-pedagógico para que a apropriação, construção e renovação do conhecimento efetivamente ocorram durante todo o processo educativo. Conforme assevera Demo (2011b, p. 53-54): “O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. [...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa [...]”.

Pesquisas em fontes históricas para a formação dos discentes do proeja

As fontes históricas constituem-se em objeto de pesquisas e estudos de que os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para produzirem seus discursos históricos (PINSK, 2008). Segundo Karnal e Tatsch (2015), documento histórico é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou de modo deliberado e analisado no presente, estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita. Barros (2012) conceitua fonte histórica como tudo aquilo que o homem produz ou traz vestígios de sua interferência, o que pode ajudar na compreensão do

passado humano.

A corrente historiográfica dos Annales¹ criticou a “história historizante” que predominou no século XIX e início do século XX, caracterizada por um predomínio do uso de fontes escritas oficiais nas pesquisas históricas, narrando os grandes acontecimentos políticos dos Estados Nacionais e monarquias por meio de uma sucessão cronológica de fatos e datas.

Jacques Le Goff, historiador dessa corrente, desmitifica o documento histórico como uma verdade inquestionável do passado. Defende a importância da valorização de todo material histórico como documento, não privilegiando somente os registros escritos. Diante disso, os historiadores devem levar em conta “os vestígios da cultura material, os objetos de coleção, os tipos de habitação, a paisagem, os fósseis e, em particular, os restos ósseos dos animais e dos homens” (LE GOFF, 1990, p. 476).

Todo documento histórico é fruto da intencionalidade – mais ou menos consciente – de quem o estuda ou produz. Cabe ao historiador desmontar o documento mediante várias perspectivas diferentes, por exemplo, “[...] um cartulário deve ser estudado numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual, mas sobretudo enquanto instrumento de poder” (LE GOFF, 1990, p. 473).

Bittencourt (2008) considera a importância da utilização de fontes históricas pelos discentes como um instrumento pedagógico eficaz, por possibilitar o contato com situações concretas de um passado abstrato e por favorecer um desenvolvimento intelectual em substituição de uma pedagogia limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos. O objetivo é desenvolver maior autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal.

Martins (2015), por sua vez, elenca uma grande diversificação de tipos de fontes históricas relacionadas com o patrimônio histórico e cultural, armazenadas nos acervos públicos: arquivos dos poderes executivo, legislativo e judiciário; arquivos cartoriais; acervos institucionais; arquivos eclesiais; arquivos privados e museus.

Além dessas fontes de documentos mais tradicionais, utiliza-se muito, no estudo de patrimônios históricos e culturais, a iconografia: estudo de imagens, pintura, desenhos, mapas, principalmente para estudos que retratam, desde o século XIX, documentos fotográficos antigos. A documentação fotográfica figura como fonte preferencial do patrimônio, pelo seu caráter de fixar imagens físicas reais de cenários e personagens, contudo, são necessários o exercício de análise e a crítica do documento para decodificar seus vários significados e mensagens (MARTINS, 2015).

Considerada também como fontes riquíssimas para o pesquisador dessa área, a fonte impressa periódica, composta de almanaques, anuários, jornais e revistas de época, é extremamente importante para a recuperação de imagens, cotidiano e mentalidades de outras épocas. Por fim, também pode ser útil para o pesquisador a fonte literária em suas tantas manifestações, como em prosa e verso, memórias, diários, ficção, assim como, para estudos de épocas mais recentes, as fontes audiovisuais, documentários, filmes e gravações sonoras (MARTINS, 2015).

Bittencourt (2008) defende que, ao analisar um documento histórico, é preciso considerar a articulação entre os métodos do historiador e os objetivos pedagógicos da ação educativa proposta e elenca algumas etapas para o êxito da atividade pedagógica. De forma análoga, Barca (2004), durante seus estudos de utilização de fontes históricas em sala de aula, elaborou o conceito de “aula-oficina” e propôs a realização de algumas etapas para realizar a intervenção de fontes históricas em sala de aula, tais como: definição de temática; preparação da investigação dos conhecimentos prévios; intervenção pedagógica do professor (interpretação e contextualização de fontes); e produção de comunicação pelos educandos (BARCA, 2004).

A participação ativa dos estudantes na produção de conhecimentos pressupõe o estí-

¹ A chamada escola dos Annales é um movimento historiográfico do século XX que se constitui em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, tendo-se destacado por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Essa corrente historiográfica renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas, ao abrir o campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouco investigadas, rompendo com a compartimentação das Ciências Sociais (História, Sociologia, Psicologia, Economia, Geografia humana e assim por diante) e privilegiando os métodos pluridisciplinares (BURKE, 1992).

mulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional (BRASIL, 2007). Ademais, permite aos educandos melhor compreensão de aspectos da cultura, da história e da memória dos capixabas e dos monumentos históricos e culturais do Espírito Santo, propiciando uma inserção mais orgânica no âmbito profissional e no meio social.

Os movimentos da pesquisa intervenção: a oficina de fontes históricas como prática educativa integradora no proeja

Com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa e das orientações da pesquisa intervenção (DAMIANI et al., 2013), desenvolvemos uma oficina de pesquisa em fontes históricas para estudantes do quinto período do curso técnico em Guia de Turismo integrado ao ensino médio de jovens e adultos do Ifes campus Vitória. O objetivo da oficina foi problematizar o que são fontes históricas, discutir as formas de manuseios, apresentar os acervos existentes e sua importância para a construção do conhecimento histórico e particularmente as possibilidades de articular com essa atividade pedagógica as disciplinas técnicas e a área de atuação profissional dos discentes do curso.

A primeira atividade realizada foi diagnóstica, com a intenção de explorar os saberes e as experiências prévias dos discentes sobre a vida na cidade. Nessa atividade, os estudantes foram induzidos a relatar alguns aspectos de como eles veem a cidade, quais as suas experiências na cidade e as possibilidades que eles visualizam mediante sua inserção, na qualidade de futuros profissionais em Guia de Turismo.

A reflexão sobre a cidade e suas contradições (ROLNIK, 1988) suscitou importantes provocações capazes de estimular a problematização e a tomada de consciência pelos estudantes que, em sua maioria, residem na cidade de Vitória-ES: uma cidade centenária, com reconhecido potencial de atração turística, com apelo paisagístico e histórico-cultural. A cidade de Vitória foi tomada aqui em sua dupla funcionalidade: como lugar de moradia desses estudantes e da pretendida atuação como técnicos em Guia de Turismo.

Destacamos dos relatos dos educandos, por meio da avaliação dessa primeira atividade, aproximações dos preceitos conceituais defendidos pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) no que diz respeito aos eixos cotejados e já problematizamos neste texto. Isso fica evidenciado no relato do educando Mateus, que enfatizou “um novo olhar sobre a cidade de Vitória”, no momento em que entrou no referido curso. Citou, como exemplo, que não dava muita importância ao Parque Gruta da Onça, mesmo sendo ao lado da sua casa. Hoje, ele já visualiza esse parque e outros da cidade como local de trabalho e de crescimento profissional na área do turismo.

Corroborados pelas reflexões das vivências dos discentes, posteriormente foi proposta a realização de outra atividade educativa. Problematizamos, com os discentes, vários temas acerca do estudo da história e retomamos a discussão sobre as fontes históricas e, em particular, as que se referiam à cidade de Vitória.

Para facilitarmos a participação e interação dos estudantes, utilizamos diferentes fontes históricas (documentos institucionais, jornais, revistas, literatura, legislações, pinturas, fotografias, mapas, entre outros) da cidade de Vitória, articulando o saber popular e a vivência concreta desses educandos na cidade, com a formação e atuação profissional, numa perspectiva de diálogo constante entre os pesquisadores e os estudantes.

Na sequência, construímos, de forma coletiva e colaborativa, uma narrativa sobre as transformações ocorridas na cidade de Vitória-ES, durante o século XX, tendo por base documentos históricos selecionados previamente pelos professores pesquisadores. Por meio da análise e problematização de pinturas, fotografias, mapas, jornais, revistas, crônicas, documentos institucionais, entre outros, os educandos compreenderam as diversas transformações ocorridas nessa cidade no século passado e as possibilidades de utilização de análise e crítica de diferentes fontes documentais para a construção de narrativas históricas.

A participação dos discentes foi muito intensa ao longo da realização dessa ação pedagógica. Alguns educandos fizeram relatos orais relacionados com as fontes históricas apre-

sentadas com base em suas vivências. Na discussão do aterro na região da Vila Rubim e Ilha do Príncipe, a estudante Fabíola explicou à turma como era aquela região antes do aterro. A discente Bianca destacou a antiga localização da rodoviária de Vitória antes da construção da nova rodoviária. O educando José também fez um relato oral, explicando as transformações realizadas no bairro Praia do Suá, explicando que o mar chegava próximo ao atual Pronto Atendimento.

Considerando as experiências exitosas com a construção das narrativas sobre as transformações de Vitória, ao longo do século XX, propusemos aos discentes uma pesquisa de alguns patrimônios e espaços urbanos da cidade de Vitória, utilizando diferentes fontes históricas. Com o aceite, a turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por buscar informações de um espaço da cidade em locais previamente elencados por eles: Praça Costa Pereira, Praça Oito, Assembleia Legislativa e, por fim, Praia de Camburi e Porto de Tubarão.

O grupo responsável pela espaço da Praça Oito, por exemplo, por meio de uma análise crítica de inúmeros documentos (imagens, matérias de jornais, crônicas, mapas), fez um resgate histórico do local da praça desde o período colonial até a atualidade. Utilizando uma fonte jornalística, o jornal A Gazeta, edição de 21/11/1979, que mostrava um canhão encontrado enterrado na praça, o grupo enfatizou que o local da praça foi palco de invasões holandesas, contidas por figuras icônicas, como a Maria Ortiz, e também local de instalação de um forte, chamado de “Forte São Maurício” (Figura 1). Inclusive, na apresentação para a turma, foi destacado que é provável que tenha outros canhões enterrados na região da praça.

Figura 1 . As figura icônicas da Praça Oito, narrativa produzida pelos educandos.

No entanto, antes de se tornar praça e cais, o lugar foi palco de invasões holandesas contidas por figuras icônicas, como a Maria Ortiz, no início do século XVII. No século XVIII a Coroa Portuguesa investiu em construções de forte na pequena Vila de Vitória, e o local foi contemplado com um Forte chamaa de “Forte de São Maurício” que protegia uma das entradas para a Cidade Alta. Em meados do século XIX, o lugar foi aterrado e tornou-se então, um cais portuário para o escoamento da produção cafeeira. No início do século XX,

Fonte: Vedova et al. (2019, p. 92).

Utilizando outra edição do jornal A Gazeta, de 2/4/1984, os discentes resgataram um duelo realizado naquele local, no século XX, envolvendo um capitão do exército e João do Pontão, um dos moradores mais populares da cidade na época (Figura 2). Na apresentação realizada para a turma, os estudantes explicaram todas as etapas desse duelo desde a derrota até a morte de João do Pontão, algo que marcou a cidade de Vitória naquele período. Ressaltamos que os educandos desse grupo fizeram várias pesquisas em livros de História do Espírito Santo e da cidade de Vitória e não encontraram nenhuma informação sobre esse duelo. Nesse momento, os próprios estudantes constataram e passaram para a turma o ineditismo desse episódio, que poderia ser usado profissionalmente como um aspecto curioso de um dos principais monumentos históricos da cidade de Vitória.

Figura 2 . Duelo da da Praça Oito, narrativa produzida pelos educandos.

Apesar da praça ser um local aparentemente de encontro pacífico, ali ocorreu, também um emblemático episódio violento, o encontro entre João do Pontão, um cidadão bastante popular e um capitão no início do século XX. O capitão escondeu-se atrás de um poste e João, atrás de uma árvore. Quando iniciou-se o duelo, João se afobou e descarregou seu revólver em vão, o capitão contou os tiros e, em seguida, foi ate João e o matou.

Fonte: Vedova et al. (2019, p. 93).

O grupo da Praça Costa Pereira também se preocupou em produzir um conhecimento novo sobre esse importante espaço da cidade de Vitória. Ao analisarem matérias de jornais da década de 1970, principalmente uma edição do jornal A Tribuna, de 29/7/1977, conheceram uma técnica de paquera realizada no local, chamada de footing, na qual homens e mulheres flertavam, ao circularem em sentidos opostos (Figura 3). Vale destacar que alguns estudantes do grupo foram à praça entrevistar comerciantes mais antigos, no intuito de entender melhor o funcionamento dessa prática. Na apresentação realizada pelo grupo, verificamos que essa narrativa foi tão marcante, que foi destacada a possibilidade de utilizar, profissionalmente no guiamento de turistas, essa narrativa para explicar como era a paquera naquele local em épocas passadas.

Figura 3. Praça Costa Pereira, o local da paquera, narrativa produzida pelos educandos

A praça atualmente é um local de grande movimentação social. Abrigava o famoso “footing” no qual homens e mulheres flertavam, ao circularem em sentidos opostos.

Fonte: Vedova et al. (2019, p. 99).

O grupo Praia de Camburi e Porto de Tubarão, também baseado em inúmeros documentos históricos, destacou, na apresentação, vários danos causados pela ação humana na Praia de Camburi e na construção do porto. Utilizando algumas fontes jornalísticas das décadas de 1970 e 1980, o grupo inovou, ao enfatizar questões sociais e ambientais, como a vinda para a Grande Vitória de milhares de retirantes em busca de emprego nos grandes projetos industriais. Esses retirantes viviam em condições de miséria total na periferia da região, citando a construção de palafitas no mangue do bairro São Pedro, nas décadas de 1970/80 (Figura 4). Na apresentação, o grupo destacou a luta e a resistência desse povo em busca de melhorias para essa região.

Figura 4. Origem do bairro São Pedro, narrativa produzida pelos educandos

Muitos dos trabalhadores que vieram para trabalhar na construção dessa obra, não possuíam moradia, sendo assim, após a conclusão da obra, veio a ocupação da região do contorno de Vitória que mais tarde deu origem ao Bairro São Pedro. Sendo mais um local natural (manguezal) essa região sofreu modificações em seu ambiente natural, onde moradores construíram palafitas e viveram por muito tempo em situação de pobreza e miséria total.

Da mesma forma em houve um progresso econômico com a construção do Porto, houve luta e resistência de um povo que clamava por melhorias. O porto movi-

Fonte: Vedova et al. (2019, p. 105).

O grupo Assembleia Legislativa, baseado em vários documentos históricos, entre os quais várias imagens fotográficas do início do século XX e uma crônica publicada no jornal A Tribuna, edição de 25/10/1987, apresentou uma postura crítica, ao reprovar a demolição da centenária Igreja da Misericórdia em 1911, para construir, em seu lugar, o congresso legislativo (Figura 5). O grupo destacou que, nesse processo, foi destruído um patrimônio histórico da cidade de mais de 300 anos, para construir um prédio que, em poucas décadas, já era insuficiente para atender às necessidades do legislativo capixaba.

Figura 5. A demolição da Igreja da Misericórdia, narrativa produzida pelos educandos

A demolição da centenária Igreja da Misericórdia trouxe prejuízos históricos-culturais que na época não foram identificados pelo então governador Jerônimo Monteiro, como também não se previu que os prejuízos causados à população poderiam ser maiores que os benefícios e o espaço que seria construído por fim não seria suficiente.

Fonte: Vedova et al. (2019, p. 111).

Depreende-se dessa atividade realizada a concretização dos princípios da pesquisa como fundamento da formação integral, ao possibilitar que os próprios educandos produzissem conhecimentos adicionais para a formação escolar e sua atuação profissional. É importante destacar que, no âmbito da educação-escolar, “[...] a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (FREIRE, 2001, p. 21).

Depois da realização da oficina, os discentes responderam a um questionário avaliativo. Entre os diversos depoimentos, o discente Mariano destacou que a pesquisa em fontes históricas permite que o guia “[...] desenvolva uma narrativa com mais credibilidade”. O educando Paulo enfatizou que, por meio desse tipo de atividade, o guia pode narrar “[...] fatos que não estão na internet”.

A estudante Margareth considerou a intervenção pedagógica importante, pois, segundo ela, é necessário ao técnico em Guia de Turismo “[...] adquirir conhecimentos e isso acontece através de pesquisas”. Ainda considerando o depoimento dessa discente, a pesquisa também serve para dirimir dúvidas sobre a existência de mais de uma versão de uma história. Boa parte

dos demais educandos também enfatizaram essa possibilidade de o guia produzir uma narrativa nova a ser apresentada aos turistas, incorporando aos dados informativos já existentes.

Por fim, perguntamos aos discentes se eles pretendiam utilizar a pesquisa em fontes históricas para auxiliar no desempenho profissional futuro. A maioria dos educandos respondeu que tinha interesse em utilizar esse tipo de pesquisa. A justificativa foi no intuito de garantir melhor preparação profissional, conquistando mais conhecimentos, produzindo uma narrativa mais autêntica sobre os locais de trabalho e podendo ser um diferencial no mercado de trabalho. Merece destaque o seguinte relato do discente Juliano, apresentado na Figura 6:

Figura 6. Relato do estudante Juliano

Porque é necessário para que o guia seja mais completo: uma narrativa mais apurada, de modo a captar melhor o interesse da pública, revitalizando a cultura regional.

Fonte: Acervo dos autores (2019).

Verificamos, nesse relato, que o educando entende que esse tipo de ação educativa pode proporcionar, além de benefícios para o próprio profissional, benefícios para a sociedade, ajudando inclusive a revitalizar a cultura regional.

O professor da disciplina Patrimônio Histórico e Cultural também respondeu a um questionário sobre as percepções dele acerca da intervenção realizada com a turma. O docente avaliou que a experiência foi proveitosa, sobretudo no que se refere à “[...] motivação dos estudantes para produzirem conhecimentos, abrindo a possibilidade da reflexão e problematização sobre os espaços da cidade e ela própria como um bem cultural”. Destacou a importância da produção de conhecimento mediante as fontes documentais: “[...] aprender a lidar com fontes, exercer o olhar crítico e o tino para a pesquisa são aspectos extremamente relevantes para o técnico em guia de turismo”. Por fim, afirmou que pretende utilizar essa experiência com os estudantes das próximas turmas, por meio de “[...] uma nova roupagem, mais voltada para uma maior inserção na cidade”.

Vale destacar, ainda, um relato oral do estudante Mário, monitor do projeto Visitar, da Prefeitura Municipal de Vitória, o qual trabalha atendendo turistas em vários monumentos históricos do centro histórico de Vitória. Esse estudante expôs que essa intervenção o estimulou a pesquisar, no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo e no arquivo da Arquidiocese de Vitória, documentos históricos relacionados com os locais de trabalho desse projeto, notadamente as igrejas históricas do Centro de Vitória. Por meio dessas pesquisas, ele conseguiu entender algumas lacunas, por exemplo, as diversas reformas realizadas no Convento de São Francisco.

Segundo ele, os visitantes faziam perguntas sobre aspectos dessas reformas, e ele não conseguia encontrar respostas no material de apoio fornecido pela prefeitura para uso dos monitores. Diante disso, ele passou a utilizar, na sua atuação profissional, como monitor turístico desse espaço, narrativas que ele próprio pesquisou e produziu.

Depreende-se, nesse exemplo do educando Mário, a concretude da defesa feita acerca dos princípios explorados neste texto – o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação, realizados por meio dos estudos e análises de documentos históricos. O educando partiu de sua realidade concreta – desafios do seu ambiente de trabalho e de saberes prévios sobre o assunto –, para pesquisar informações para melhorar a formação teórica sobre o espaço em que atua, a fim de melhorar seu desempenho profissional.

Constatamos, por meio dessa ação educativa, os movimentos dos discentes como sujeitos da produção do saber, no momento em que foram instigados a problematizar a própria realidade de cidadãos e provocados a pensar o lugar de “ser no mundo” de forma reflexiva/crítica, assumindo-se na condição de sujeitos histórico-sociais (FREIRE, 2017), mediante a tomada de

consciência e capacidade de compromisso de transformar a realidade em suas contradições e também por meio da atuação profissional.

Considerações Finais

No ano de comemoração do centenário de Paulo Freire, refletir sobre os atravessamentos de suas obras, seus pensamentos e sua práxis educativa motiva-nos a repensar o nosso fazer pedagógico, no sentido de potencializar a dimensão utópica de todo ato educativo humanizador. Entendemos utopia como compromisso histórico com a humanização dos seres humanos e a construção de uma nova sociedade.

Nesta conjuntura de avanço do projeto neoliberal, em que o imperativo do mercado se estabelece paulatinamente por meio do efetivo controle político e econômico das estruturas de poder do Estado, cada vez mais cooptado e corporativo na lógica dos interesses de grandes corporações financeiras e empresariais (GUIDO; SANTOS FILHO, 2019), fazer proposições de projetos educacionais inovadores requer compromisso ético-político tanto de compreender a escola e a sua relação com a sociedade quanto de articular sua defesa em todos os níveis possíveis.

Contribuir, portanto, nas reflexões acerca de práticas e ações pedagógicas dialógicas e integradoras (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015) que contemplem as especificidades, as singularidades e as subjetividades do público estudantil do Proeja é uma oportunidade significativa de dar concretude a esse comprometimento e à sua defesa. No campo escolar, é o exercício incessante das inúmeras possibilidades da articulação de disciplinas propedêuticas com as da área técnica, por meio dos eixos trabalho e pesquisa, fundamentados em suas categorias de análises.

Ao considerar as reflexões apresentadas, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como processo formativo ganham espaços, uma vez que aos estudantes foi oportunizada a possibilidade de entender como “ser e estar no mundo” – sujeitos histórico-sociais em sua capacidade de problematização e conscientização, a partir da própria realidade de vida e possibilidades de intervenção para a transformação dessa mesma realidade. Embora de forma pontual, a reflexão apresentada ocorre no intuito de contribuir na proposta de formação humana integral para além da abstração que, muitas vezes, inibe a materialização da prática refletida e, por conseguinte, dos processos de emancipação e protagonismos dos sujeitos.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.) **Para uma educação histórica de qualidade: actas da quarta Jornada Internacional de Educação Histórica**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica**. Mouseion Revista do Museu e Arquivo Histórico La salle, Canoas, v. 12, p.129-159, 2012.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 julho. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 13 jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** PROEJA: documento base. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 29 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Situação das Metas dos Planos de Educação.** Meta 10 – EJA integrada. Indicador 10 – Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. PNE em movimento, Brasília, DF, 2014.

BURKE, Peter. **A escola dos annales, 1929-1989: revolução francesa da historiografia.** São Paulo: UNESP, 1992.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 45-57, maio/ago. 2013.

DEMO, Pedro. **Professor/conhecimento.** Brasília, DF: UNB, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2014a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2014b.

GUIDO, C.; SANTOS FILHO, A. S. **Política educacional brasileira e racionalidade neoliberal: o caráter estratégico dos programas nacionais de educação pós 1990.** Revista Humanidade e Inovação, Palmas, v. 6, p. 202-217, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Educação.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes – 2019/2 a 2024/1.** Vitória: IFES, 2019.

KARNAL, Leandro; TATSH; Flávia Galli. **A memória evanescente**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, Ana Luiza. **Fontes para o patrimônio cultural: uma construção permanente**. In: PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania R. O historiador e suas fontes. 1. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, tomo 1

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade história e perspectivas de integração**. Holos, Natal, ano 23, v. 2, 1-30, 2007.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna Graça. **Uma década do Proeja: sua gênese, balanço e perspectivas**. Holos, Natal, a. 32, v. 6, p. 120-144, 2016.

PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, Marise. **Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, p. 65-85, 2010.

RAMOS, M. **Educação Profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

ROLNIK, Raquel. **O que é Cidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).

SOUSA JUNIOR, Justino de Souza. **Omnilateralidade**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. (Org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

VEDOVA, Adão José Bourguignon; JORDANE, Alex.; MOURA, Bruno Prado Santos; FERREIRA, Maria José de Resende. **Oficina de fontes histórica: uma proposta para o Proeja**. Vitória: Edifes, 2019.

Recebido em 05 de julho de 2021.

Aceito em 28 de julho de 2021.